



Mots. Les langages du politique

102 | 2013

Les discours sur l'enseignement supérieur et la recherche

Les réformes dans l'enseignement supérieur et la recherche. Mots, discours, représentations

Michèle Monte et Sylvianne Rémi-Giraud



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/mots/21244>

DOI : 10.4000/mots.21244

ISSN : 1960-6001

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 2 septembre 2013

ISBN : 978-2-84788-414-2

ISSN : 0243-6450

Référence électronique

Michèle Monte et Sylvianne Rémi-Giraud, « Les réformes dans l'enseignement supérieur et la recherche. Mots, discours, représentations », *Mots. Les langages du politique* [En ligne], 102 | 2013, mis en ligne le 02 septembre 2015, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/mots/21244> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/mots.21244>

Les réformes dans l'enseignement supérieur et la recherche. Mots, discours, représentations

Le 25 mai 1998, les quatre ministres chargés de l'Enseignement supérieur d'Allemagne, de France, de Grande-Bretagne et d'Italie se retrouvent lors d'un colloque à la Sorbonne, à l'occasion de la célébration du 800^e anniversaire de l'Université de Paris, pour lancer un appel à la construction d'un Espace européen de l'enseignement supérieur. Lancé à l'initiative de Claude Allègre, ministre français de l'Éducation nationale, l'appel invite à favoriser les échanges d'étudiants et d'enseignants et à faire converger les systèmes universitaires vers un cadre de référence commun distinguant un cycle pré-licence ouvert sur la pluridisciplinarité et un cycle post-licence assis sur la recherche et le travail individuel. La déclaration finale évoque la construction d'une « Europe du savoir » et la nécessité d'accroître la mobilité à l'intérieur de l'Europe par une harmonisation des systèmes.

Les autres pays européens, d'abord vexés de cette initiative qui les tenait à l'écart, s'y rallient très rapidement¹. Lors de la conférence de Bologne en juin 1999, 29 pays signent un texte commun : cette *déclaration de Bologne* (19 juin 1999) initie le processus éponyme qui se donne comme objectif d'harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur européens, d'améliorer leur qualité, leur compétitivité et leur attractivité à l'échelle mondiale et d'augmenter la mobilité des étudiants, des chercheurs et des personnels au sein de l'Europe. En 2011, 47 États sont engagés dans le processus qui concerne l'ensemble des pays du continent européen, y compris la Turquie et la Russie, mais à l'exception de la Biélorussie, de Monaco, de Saint-Marin et du Kosovo.

La mise en œuvre du processus de Bologne va se développer dans trois directions :

- une réforme des parcours (licence-master-doctorat en trois, cinq et huit années après la fin des études secondaires), alors que la plupart des

1. Sur les origines du processus de Bologne, on peut consulter Ravinet, 2009.

- universités européennes délivraient auparavant un diplôme terminal² au bout de quatre ou cinq ans d'études, éventuellement prolongées par des spécialisations et des études doctorales dont la durée était assez souple ;
- la modularisation de l'enseignement allant de pair avec la mise en place du système de « crédits » transférables (les ECTS – *European Credits Transfer System*) entre établissements européens ;
 - l'accent mis sur le développement de compétences et connaissances transversales (langues, technologies de l'information et de la communication).

Parallèlement se mettait en place une politique de recherche découlant de ce qu'on a appelé la *stratégie de Lisbonne* (du nom du conseil européen tenu à Lisbonne en 2000) qui, dans un contexte de concurrence économique mondiale exacerbée, prônait le développement à l'échelle européenne d'une « économie de la connaissance » basée sur « l'innovation » et mettait en place des techniques de management par objectifs, la « Méthode ouverte de communication », appuyées sur la pratique du *benchmarking*, c'est-à-dire de la comparaison sur des critères quantitatifs des universités et des chercheurs (voir Bruno, 2008).

Les deux dernières décennies ont ainsi été marquées par un profond remodellement de l'enseignement supérieur européen qui a suscité de nombreux travaux en sociologie et sciences politiques. La revue francophone internationale *Éducation et sociétés* publie ainsi régulièrement des articles consacrés à ces questions et le dossier de son n° 24 (2009) s'intitule « Le processus de Bologne et ses effets ». Un dossier de la *Revue du MAUSS*, paru également en 2009, a pour titre « L'Université en crise. Mort ou résurrection ? » et les *Actes de la recherche en sciences sociales* ont consacré deux dossiers à ce thème : « Entreprises académiques » en 2003 et « Économies de la recherche » en 2006. Charlier (2009) propose une grille d'analyse de ces travaux qui croise deux critères : puissance des organisations internationales vs primat des institutions nationales, autonomie et capacité stratégique des acteurs vs contraintes dictées par le cadre culturel et politique. Ceci dessine quatre positions théoriques différentes. Musselin (2009), par exemple, insiste sur le fait qu'en dépit d'orientations comparables et de représentations partagées³, la déclinaison locale des réformes peut parfois conduire à un renforcement des traditions nationales et Ravinet (2011, p. 40) défend l'idée que les gouvernements se retranchent derrière les institutions internationales pour légitimer leurs réformes domestiques. À l'inverse, Milot (2003), Garcia (2007 et 2009) ou Bruno (2010) considèrent

2. La dénomination de ce diplôme était très variable d'un pays à l'autre – *licenciatura* en Espagne et au Portugal, *laurea* en Italie, *licence* en Belgique, *maîtrise* en France, *master* au Royaume-Uni, *Magister* en Allemagne où existait aussi le *Diplom* –, et certains pays délivraient un diplôme intermédiaire après deux ou trois ans d'études supérieures (*bachelor* au Royaume-Uni, *licence* en France, *candidature* en Belgique).
3. C'est ainsi que de nombreux chercheurs parlent de la construction d'un EEES (Espace européen de l'enseignement supérieur) en utilisant systématiquement cet acronyme.

que ces transformations s'inscrivent dans la mondialisation des économies et que se mettent en place des dispositifs et des normes indépendants de l'identité singulière des acteurs qui les promeuvent. Dans la lignée de Lascombes et Le Galès (2004), Ravinet (2011) analyse par ailleurs le rôle que jouent les instruments – rapports, grilles d'objectifs, classements – dans l'harmonisation des politiques éducatives.

Plusieurs articles s'efforcent de déterminer la part respective des différents acteurs et institutions dans ces transformations : Croché (2009) note que, d'abord évincée par les initiatives des ministres réunis à Paris puis à Bologne, la Commission européenne a fait en sorte très rapidement d'être partie prenante du processus. Milot (2003) met en relief le rôle de l'OCDE en analysant ses publications. Charlier et Croché (2003) retracent le rôle joué par le Conseil de l'Europe et l'Unesco dans l'émergence d'un discours commun sur l'économie de la connaissance, ainsi que l'engagement actif dans le processus de Bologne de différentes organisations : European University Association (EUA) regroupant les présidents d'université, European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) regroupant les directeurs d'établissements d'enseignement supérieur non universitaires, European Students Information Bureau (ESIB) regroupant des syndicats étudiants, et European Network for Quality Assurance (ENQA) regroupant les organismes de certification de la qualité. Si des tensions peuvent parfois exister entre ces organisations, elles semblent mineures par rapport à une vision commune sur ce que doit devenir l'Université⁴.

De fait, quelles que soient leurs divergences sur la part d'autonomie qu'il revient d'accorder aux différents acteurs et sur le degré de contrainte exercé par les institutions internationales, les chercheurs décrivent en des termes très voisins la façon dont ont été conduites ces transformations. Ils constatent tout d'abord que, dans les différents rapports produits par les institutions internationales au cours des années quatre-vingt-dix, les universités européennes font l'objet d'un diagnostic sévère : elles seraient peu efficaces tant sur le plan de la réussite des étudiants que sur celui de l'innovation, se soucieraient peu de la demande sociale et des besoins économiques, assureraient mal l'insertion de leurs diplômés et seraient peu attractives au niveau mondial. Les réformes engagées se trouvent donc légitimées au nom de mots clés qui sont *compétitivité, autonomie, évaluation, attractivité, qualité* et se manifestent par six traits essentiels :

- la recherche devra avoir pour objectif prioritaire d'améliorer la compétitivité des économies nationales : son financement se fera sur ce critère et le partenariat universités-entreprises est érigé en modèle ;

4. C'est ainsi que les syndicats étudiants semblent acquis au processus, même s'il s'accompagne d'une hausse du coût des formations, parce qu'il leur confie un rôle dans l'évaluation des enseignements.

- la promotion de l'autonomie permet de modifier le mode de gouvernance des établissements d'enseignement supérieur, en renforçant le pouvoir des exécutifs qui les dirigent et en instituant des relations hiérarchiques entre ces dirigeants et les personnels enseignants et administratifs ;
- parallèlement, l'État se désengage à la fois sur le plan financier et sur celui de l'édiction de règles et prescriptions, se réservant un rôle d'évaluation a posteriori, en fonction d'outils et de grilles élaborés par ses services ;
- les universités sont incitées à monnayer leurs connaissances et notamment à attirer des étudiants étrangers issus des pays émergents – et non plus des pays anciennement colonisés –, afin de nouer des liens stratégiques avec les acteurs de ces économies en expansion ;
- l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la productivité des chercheurs est présentée comme l'objectif majeur de la réforme, et l'évaluation régulière et standardisée des performances comme le moyen de mesurer les progrès réalisés ;
- les étudiants, les organismes de certification de la qualité et les experts sont appelés à jouer un rôle clé dans ce processus d'évaluation.

Cette vision des missions que doit remplir l'enseignement supérieur et des moyens permettant d'y parvenir passe par un discours qui met en place une véritable « matrice cognitive » (Ravinet, 2011, p. 23), et qui repose sur une stabilisation des énoncés dont Krieg-Planque et Oger (2010, p. 92) ont bien montré qu'elle est caractéristique des discours institutionnels. Dans les textes législatifs, les prescriptions ministérielles et les documents des organismes internationaux, reviennent constamment les mêmes collocations : *économie de la connaissance*, *Europe du savoir*, *lisibilité des parcours et des diplômes*, *employabilité des étudiants*, etc. Des néologismes se répandent très rapidement, tel *entrepreneuriat*, étudié dans ce numéro par Olivia Chambard. Les désignations des grades sont adaptées au nouveau cadre en trois-cinq-huit ans dessiné par les ministres à Bologne. La notion d'excellence, qui figurait dans la Déclaration de la Sorbonne mais pas dans celle de Bologne, a été reprise en France avec beaucoup d'insistance sous le quinquennat de Nicolas Sarkozy, notamment dans les acronymes désignant des structures mises en place par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : *Laboratoires d'excellence* ou *LabEx*, *Initiatives d'excellence* ou *IdEx*, *Équipements d'excellence* ou *EquipEx*. Le mot devient ainsi un label et un outil de gestion, tout en conservant bien sûr son potentiel axiologique, ce que la méthode des cooccurrences décrite ici même par Matthias Tauveron permet de mesurer.

Pourtant, à notre connaissance, la dimension proprement lexicale et discursive de cette transformation a été peu étudiée jusqu'à présent. Saarinen (2009, p. 80) note que « les études sur les politiques d'enseignement supérieur se fondent souvent sur l'analyse de documents de politique générale sans recou-

rir à une méthode textuelle ou discursive». Dans son article, elle souligne le rôle de la métaphore *usine à diplômes* dans l'argumentation développée par le premier rapport, «Trends in learning structures in higher education» (1999), qui justifie l'action coordonnée des ministres par la nécessité de «contrôler la qualité et de différencier l'enseignement légitime des usines à diplômes». S'intéressant au mot *qualité*, elle observe son augmentation continue au fil des rapports préparant les réunions du processus de Bologne et elle constate :

Les sens du mot *qualité* convergent de plus en plus, tant d'un point de vue idéologique – l'usager est considéré comme un consommateur – que dans les détails techniques de la mise en œuvre des systèmes d'assurance qualité dans les pays signataires. (2009, p. 86)

Elle montre aussi que, selon les destinataires, les documents tantôt mettent en relief l'action des ministres, tantôt insistent sur l'initiative propre des universités.

Cussó, dans son analyse lexicométrique des textes de la Commission européenne consacrés à l'éducation de 1995 à 2003, souligne le lien étroit établi dans ces textes entre *formation*, *travail* et *emploi* (mots-phares du corpus) : il s'agit d'*adapter* les systèmes éducatifs aux besoins des marchés de l'emploi (2008, p. 46) et de rassembler tous les *partenaires sociaux* autour de ces objectifs, cependant que les pouvoirs publics n'ont plus qu'un rôle de coordination. Elle estime que le choix de l'expression *société de la connaissance* s'explique par le consensus dont elle peut faire l'objet en raison de sa neutralité apparente.

Le présent dossier se situe dans le prolongement de ces travaux en explorant les dimensions lexicales et discursives des mutations qui affectent l'enseignement supérieur européen. Les auteurs s'intéressent aux mots clés (*excellence*), aux néologismes (*entrepreneuriat*), aux expressions figées (*processus de Bologne*, *classement de Shanghai*), aux réseaux lexicaux qui se diffusent et circulent dans les discours. Ces études montrent clairement que la construction de cet espace européen de l'enseignement supérieur fait émerger des modes de représentation et des valeurs jusque-là extérieurs ou étrangers à la communauté universitaire, et promeut des stratégies de communication nouvelles (tels que les hypertextes promotionnels). Les corpus mobilisés, qui couvrent presque quinze ans (entre 1998 et 2012), sont d'une grande diversité. Il peut s'agir de textes officiels émanant des pouvoirs européens ou nationaux, de discours produits par les institutions, tels que des documents de l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) ou des sites web d'universités, des propos recueillis lors d'entretiens avec les équipes dirigeantes de ces universités, d'enquêtes menées auprès d'étudiants. Une large place est faite à la façon dont les médias rendent compte des transformations

de l'enseignement supérieur, à travers divers corpus de presse. Si la majorité des contributions porte sur des corpus français, la dimension contrastive est exploitée au niveau européen, en particulier à travers la comparaison entre la France et la Belgique, la France et l'Allemagne.

Cette approche permet de montrer que la dimension transnationale des réformes ne supprime pas pour autant les spécificités nationales, tant politiques que linguistiques. Ainsi l'article de Ronny Scholz et Johannes Angermüller s'intéresse à la manière dont les principaux médias nationaux et la presse régionale présentent les réformes de l'enseignement supérieur en France et en Allemagne de janvier 2001 à décembre 2011 – en portant une attention particulière aux périodes 2001-2003 et 2009-2010, qui témoignent d'une forte intensité discursive. L'analyse lexicométrique des mots-clés révèle des différences éclairantes dans l'utilisation de la formule *processus de Bologne* / *Bologna-Prozess*, nettement plus fréquente dans le discours médiatique en Allemagne qu'en France. Le fait de désigner les réformes universitaires par *Bologna-Prozess* fait de ce processus, à travers l'antonimase du nom propre, un événement historique qui masque la dimension politique de ces réformes et tend à neutraliser toute argumentation contraire. Dans le corpus français, en revanche, beaucoup de formes renvoient aux réformes et aux critiques qui en sont faites, mais dans des contextes qui ne font pas mention du *processus de Bologne*. Parallèlement, l'analyse qualitative révèle des différences dans la représentation des acteurs du champ politique de l'enseignement supérieur. En France, le processus de Bologne est souvent attribué à un acteur précis, en particulier au gouvernement considéré comme responsable des réformes. En Allemagne, les acteurs restent au second plan, le *processus de Bologne* étant davantage présenté comme résultant d'orientations de portée internationale. On voit ainsi comment l'observation des emplois en discours d'une expression partagée et apparemment neutre comme *processus de Bologne* / *Bologna-Prozess* permet de mettre au jour des attitudes et des points de vue différents sur les réformes, et témoigne des spécificités nationales de ces deux pays : la centralisation, en France, s'accompagne de la présence visible des acteurs gouvernementaux tandis que le système fédéral allemand tend à effacer les instances dirigeantes, faisant du processus de Bologne le « quasi-agent » des réformes universitaires.

L'objectif du processus de Bologne est de permettre « la convergence des systèmes d'enseignement supérieur en Europe » (Kalpazidou-Schmidt, 2009, p. 45), qui passe par l'alignement des terminologies relatives au cursus universitaire. Dans cette perspective, Nathalie Lemaire et Marc Van Campenhoudt s'attachent à décrire les problèmes que rencontre ce réaménagement terminologique en Belgique francophone. Contrairement à la nomenclature *licence-master-doctorat* (LMD) qui s'est implantée sans difficultés en France, la terminologie fixée en 2004, au niveau gouvernemental, par le Décret de Bologne en Belgique, sans concertation avec les institutions francophones responsables

de la politique linguistique, a conduit à mettre en place un système de dénomination des grades universitaires peu cohérent, source de confusion et d'incompréhension entre les textes juridiques et les usagers. Dans la nouvelle architecture *bachelier-master-doctorat*, en effet, les termes *bachelier* et *master*, sous l'influence anglo-saxonne de *bachelor's degree* et *master's degree*, désignent des grades universitaires. Mais les curriculums, contrairement aux options retenues par la France, ne possèdent pas de dénomination propre. Ils donnent lieu aux périphrases *études de bachelier* et *études de master*, qui, dans l'usage administratif, produisent les formes elliptiques *bachelier* et *master* : on s'inscrit donc « en bachelier » comme on s'inscrit « en master » ! On assiste alors à un phénomène inédit d'homonymie entre grade et curriculum, en rupture avec la tradition d'homonymie entre grade et titulaire du grade. Une enquête menée auprès des étudiants tend à montrer que ceux-ci récusent l'homonymie *bachelier* (grade/curriculum) au profit de l'homonymie classique *bachelier* (grade/titulaire du grade), ouvrant ainsi la voie au terme *baccalauréat* pour désigner le curriculum – terme qui, dans le français de France, appartient au cycle des études secondaires... On mesure le degré de complexité de cette nouvelle terminologie, en partie due à une diglossie plus ou moins assumée, mais qui débouche sur une autre forme de diglossie, entre langage juridico-administratif et pratiques des usagers. Paradoxalement, on peut en conclure que l'absence d'un texte de droit international a pu favoriser cette insécurité linguistique due à la création de statalismes, qui expriment des concepts communs à plusieurs États sans prendre en compte la relation entre signifiant et signifié au sein de l'unité linguistique.

Si le processus de Bologne, en tant que processus intergouvernemental, représente « une initiative de la base », la stratégie de Lisbonne, « imposée par le haut », est une « initiative supranationale de l'Union européenne » qui « vise à faire de l'Union européenne l'économie de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive au monde » (Kalpazidou-Schmidt, 2009, p. 45). Dans ce contexte très concurrentiel, les universités doivent donner d'elles la meilleure image possible, en déployant, en direction du monde extérieur, des activités de communication inspirées des pratiques de l'entreprise. Ce sont ces stratégies que met au jour Geoffrey Gaspard à partir d'un corpus de 18 sites web universitaires : 16 universités françaises, une université belge (Liège) et une université suisse (Lausanne). Les hypertextes que comportent ces sites relèvent, selon l'auteur, des genres de discours promotionnels que sont les catalogues, brochures et prospectus, et présentent des constantes structurales (au niveau des pages d'accueil), thématiques (relatives aux rubriques) et énonciatives (à travers l'absence de marques de subjectivité, la brièveté des énoncés et un lexique de valorisation et de management). Mais ce qui est plus révélateur, ce sont les relations interdiscursives que ces hypertextes promotionnels entretiennent avec les discours européens sur l'enseignement

supérieur (en particulier les communications de la Commission européenne). Il en est ainsi de l'impératif d'*excellence*, dont la prégance sociale et discursive en tant que formule n'a d'égal que le flou référentiel. De même, l'on retrouve en écho des textes européens toute une série de termes valorisant l'insertion professionnelle (*compétences*), l'internationalisation (*mobilité*), les relations avec l'entreprise (*partenaire, collaboration*, etc.) et la création d'entreprises *spin-off* dans l'Université, les relations de partenariat et de coopération, le parcours de l'étudiant à toutes les étapes de la *vie* (*vie étudiante, vie professionnelle, formation tout au long de la vie*, etc.). Enfin, sortant de sa tour d'ivoire, l'Université contemporaine doit, à l'instar de l'entreprise, donner des gages d'*ouverture* au monde extérieur, en s'intégrant dans des *réseaux* et en ciblant des destinataires internes et externes à l'institution (dont l'identité est souvent hétérogène ou imprécise). Il résulte de cette surdétermination du discours par le contexte européen que les universités, loin de se singulariser les unes par rapport aux autres de manière originale, reprennent les mêmes « éléments de langage » et produisent paradoxalement un discours promotionnel standard, uniformément travaillé par l'idéologie néolibérale dans le cadre d'une « autonomie contrôlée » (Dardot, Laval, 2010, cité par l'auteur).

Si les universités sont incitées à faire leur auto-promotion à travers leurs sites web, elles sont également soumises à des évaluations extérieures, dans un contexte où les palmarès et les classements connaissent un engouement médiatique croissant. Parmi ceux-ci, le *classement de Shanghai*, qui publie chaque année une liste mondiale de 500 universités, fait figure de référence archétypale. Christine Barats et Jean-Marc Leblanc analysent, sur la base d'un corpus de presse français (constitué à partir de la presse écrite généraliste et d'une agence de presse spécialisée dans l'éducation et la formation), la genèse, de 2003 à 2010, du processus de co-construction de cet événement dans les champs politique, académique et médiatique. Élaboré en 2003 par l'université Jiao Tong de Shanghai, rendu public par le site d'information de la Commission européenne, diffusé par des sources institutionnelles, ce classement séduit aussitôt les journalistes par son format court, sa lisibilité, la simplicité de ses critères, et sa fiabilité s'impose du fait de la réputation des universités placées en tête (Harvard, Cambridge, Oxford). Il n'en est pas de même des établissements français, très éloignés du peloton de tête... Rapidement, ce classement gagne en notoriété, dans une dynamique circulaire qui veut que la médiatisation confère la notoriété tandis que la notoriété légitime et amplifie la médiatisation. Parallèlement, on observe l'évolution des dénominations qui, à partir de formulations explicites telles que *classement des 500 meilleures universités dans le monde établi par l'université de Shanghai*, conduit dès la fin de 2004 à l'expression *classement de Shanghai*. Cette évolution témoigne, par la réduction et le figement des composants, de la circulation et de la banalisation de la formule instituée en véritable « référent social » (Krieg-Planque, 2009). Deve-

nue incontournable, cette référence alimente dès lors de nombreuses réactions et controverses de la part de locuteurs appartenant aux champs académique et politique. On voit ainsi le rôle que joue la cristallisation d'une expression, à la fois coproduite par une pluralité d'acteurs et produisant elle-même une logique de *name and shame* (sur le principe du *namings*, *famings*, *shamings*, voir Bruno, 2008, et Bruno, Clément, Laval, 2010) à l'encontre des universités françaises.

Parallèlement aux classements internationaux, les systèmes d'évaluation des universités se développent et s'institutionnalisent au niveau national et local. Ce sont ces discours de l'évaluation ou discours experts qui font l'objet de la contribution de Sofia Stavrou, qui passe au crible d'une analyse thématique et discursive un corpus de données textuelles recueillies entre 2007 et 2011. Si l'affirmation de la mission professionnalisante de l'enseignement supérieur, dans le cadre d'une « économie de la connaissance », fait l'objet du discours politique, le cadrage pratique de l'action passe par un « nouveau dispositif d'évaluation » (DGES, 2005) des formations, produit par le discours politique et pris en charge par les instances universitaires dans chaque établissement et par l'AERES au niveau national. Ainsi se met en place un discours expert fortement marqué par l'intertextualité et le dialogisme qu'il entretient avec le discours politique. Quant aux outils de l'expertise, qui formalisent la grille d'évaluation (en particulier, pour les experts nationaux, la « Fiche d'expertise »), ils ont pour fonction de stabiliser les normes, de les transformer en normes techniques et procédurales et de les faire circuler dans les institutions. Que ce soit dans l'expertise nationale ou universitaire, l'activité menée aboutit à la normalisation et à l'exercice d'un contrôle, qui ne va pas sans tensions en raison du « dimorphisme identitaire » d'acteurs sociaux qui sont tout à la fois des experts et des enseignants-chercheurs. Ce modèle gestionnaire comporte deux risques : d'une part, occulter le caractère politique du débat sur l'enseignement universitaire derrière la dimension technique et procédurale, et d'autre part, faire prédominer la recherche de l'efficacité sur la réflexion et l'action. Pour autant, des possibilités d'ouverture ne sont pas exclues, qui donneraient au système d'expertise une fonction autre que régulatrice, en permettant le développement d'une réflexivité collective et l'investissement des acteurs du savoir dans l'institution.

Si l'évaluation et l'expertise sont considérées comme des indicateurs déterminants dans la mise en concurrence des universités, la promotion de l'*entrepreneuriat* dans l'université devient, dans les années quatre-vingt-dix / deux mille, un enjeu stratégique fondamental dans la mise en place de l'« économie de la connaissance ». C'est à ce mot, aux associations lexicales qui se forment autour de lui et aux représentations qu'il implique que s'intéresse Olivia Chambard, à partir d'un corpus constitué de rapports et de textes officiels français et européens (de 1998 à 2011). Il ne s'agit pas, dans ce cas, de mettre en place des structures, de définir des critères ou des procédures formelles, mais

de diffuser dans l'Université l'*esprit d'entreprise* ou *d'entreprendre*, conçu comme un « caractère », une « attitude », et associé à des qualités telles que le *dynamisme*, l'*autonomie*, la *créativité*, le *sens de l'initiative*, etc. Détaché du champ strictement économique, l'*entrepreneuriat* est alors considéré comme une compétence transversale qui doit être enseignée à tous, y compris aux étudiants des filières littéraires et artistiques. Cette extension vers un concept plus vaste et plus consensuel conduit à utiliser dans les textes officiels français des expressions euphémisées (*esprit d'entreprendre* plutôt qu'*esprit d'entreprise*), des termes indirects (*projet*, *autonomie*, *initiative*) – la rhétorique de l'*entreprise* faisant place à une rhétorique du *projet*, y compris dans les textes européens les plus récents. Si cette éducation à l'*entrepreneuriat* a d'abord une visée économique, elle a aussi une dimension « culturelle », en ce qu'elle a vocation à former des individus autonomes, responsables, qu'on peut mobiliser en faisant appel à leur *personnalité* ou leur *savoir-être* (voir Bruno, Clément, Laval, 2010). Si ces aptitudes sont en conformité avec les exigences de performance économique, elles rencontrent également les aspirations de créativité et d'autonomie d'acteurs critiques envers le capitalisme mais critiques aussi envers le conservatisme de l'institution universitaire. Ainsi – paradoxalement –, ce thème de l'*entrepreneuriat* et le discours qui s'y attache, consistant à présenter l'entrepreneur comme un insoumis, pour ne pas dire un révolutionnaire, tendent à rallier dans une même perspective émancipatrice partisans du néolibéralisme et tenants d'une rénovation pédagogique...

C'est dans un cadre méthodologique que Matthias Tauveron reprend le mot *excellence*, dont on a vu l'importance en France dans les discours sur l'enseignement supérieur – où il se trouve pris en tension entre un champ d'application technique (*Laboratoire d'excellence* / *LabEx*, *Initiative d'excellence* / *IdEx*, *Équipement d'excellence* / *EquipEx*) et la notion de perfection et d'idéal que véhicule sa signification courante. À partir d'un texte officiel retenu pour sa dimension à la fois injonctive et argumentative, « L'appel à projet pour les initiatives d'excellence » (site de l'AERES, 2011), l'auteur soumet ce nom à l'étude de cooccurrence généralisée (Viprey, 2006, cité par l'auteur), représentée par un graphe de cooccurrence emprunté à Véronis, 2004 (cité par l'auteur) qui fait apparaître la modularité du lexique, c'est-à-dire son organisation en ensembles (ou communautés) de mots de voisinage fréquent. Cette modularité se trouve réinterprétée en terme de feuilletage, c'est-à-dire de couches de mots superposées (grâce au logiciel de traitement de graphes Gephi), ce qui permet d'effectuer une « plongée » dans les couches du lexique à différents niveaux de profondeur. Une telle méthode permet de mettre en évidence les variations d'affinités cooccurentielles selon les niveaux d'analyse. Ainsi, en surface, deux communautés apparaissent autour de deux mots phares : autour de *projet*, la thématique est technique, centrée sur le document et le court terme, tandis qu'autour d'*excellence*, la thématique est idéologique et porteuse d'enjeux à long terme. À des niveaux plus profonds,

excellence garde ce type d'affinités avec le domaine non technique, dans une communauté de termes d'axiologie positive, tournée vers la finalité et le dynamisme. Mais, si l'on passe à des niveaux de profondeur extrême, le lien d'*excellence* avec l'institution et la gestion financière est le plus fort. Cette « géométrie » en profondeur de l'analyse fait donc apparaître, à un niveau de détail très fin, les affinités du mot *excellence* avec la sphère technique tandis qu'au niveau de la globalité du texte, sa position dans l'ensemble de la cooccurrence généralisée le détache de cette sphère pour le rattacher à une sphère idéologique ou « idéale ».

Les contributions des auteurs de ce numéro, à la jonction de différents champs disciplinaires – lexicologie, lexicométrie, analyse de discours, politologie, sociologie, communication – permettent de prendre la mesure de l'interaction entre changements politiques et modifications lexicales et discursives. Des expressions se développent hors de leur sphère discursive initiale ; des mots, que l'on pourrait croire patinés par les usages et relativement transparents, voient leur signifié se modifier ; ces mots et expressions acquièrent une dimension performative du fait de leur fréquence, de leur figement, de leur institutionnalisation, de leur diffusion et de leur circulation à différents niveaux de pouvoir et de responsabilité. Ils contribuent à façonner les représentations et à naturaliser les transformations voulues par les pouvoirs politiques.

D'autre part, en soumettant ces objets de discours à l'analyse, on se rend compte qu'ils véhiculent des points de vue, des systèmes de représentation, des argumentations dont l'examen révèle la diversité, la complexité et parfois même l'ambivalence. Ainsi l'emploi d'une expression aussi répandue et apparemment objective que *processus de Bologne* fait l'objet d'appropriations politiques divergentes qui se cristallisent dans l'usage du seul nom propre *Bologne* pour désigner ce processus controversé de construction de l'espace européen d'enseignement supérieur. L'universalité affichée du *classement de Shanghai* recouvre une forme de stigmatisation entretenue médiatiquement, et un terme simple et technique comme *bachelier* peut conduire à une interprétation erronée. Un mot clé aussi irréfutable qu'*excellence*, comme le souligne Matthias Tauveron, révèle des affinités ambivalentes avec la sphère technique et la sphère idéologique. Et, de manière inattendue, le néologisme *entrepreneuriat* et le champ lexical qui s'y associe révèlent la convergence d'idéologies contradictoires. Alors même que le processus de transformation de l'enseignement supérieur s'est développé à partir d'initiatives ministérielles a priori plus incitatives que contraignantes, les articles sur les sites web des universités et sur les discours experts de l'évaluation montrent quant à eux la capacité de normalisation et d'homogénéisation dont il est porteur. On peut penser, à la lecture de l'ensemble du dossier, que cette capacité tient, en partie au moins, aux innovations lexicales et discursives qui ont entouré son développement et qui en ont accéléré la légitimation.

Il resterait, pour compléter cette étude, d'une part, à envisager les modifications qui affectent les discours sur l'enseignement supérieur dans d'autres espaces sociopolitiques, d'autre part, à se pencher sur les discours des opposants aux conceptions dominantes concernant le rôle dévolu aux universités et les modalités d'exercice de leurs missions. L'élargissement des études contrastives pourraient affiner notre compréhension des enjeux sous-jacents à l'emploi de tel ou tel mot ou expression et nous permettre de mesurer à quel degré la mondialisation libérale affecte les systèmes d'enseignement. Quant à l'étude des discours contestataires, elle fournirait des éclairages utiles sur l'argumentation et le positionnement des différents acteurs sociaux impliqués par ces modifications⁵.

Références

- BRUNO Isabelle, 2008, *À vos marques, prêts... cherchez! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Bellecombe-en-Bauges, Le Croquant.
- 2010, « L'odyssée de l'«espace européen de la connaissance». Comment la stratégie de Lisbonne gouverne les politiques d'enseignement supérieur », *Économies et sociétés. Cahiers de l'ISMÉA*, t. XLIII, n° 4, avril, p. 535-558.
- BRUNO Isabelle, CLÉMENT Pierre, LAVAL Christian, 2010, *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse.
- CHARLIER Jean-Émile, 2009, « Faire du processus de Bologne un objet d'analyse », *Éducation et sociétés*, n° 24 (2), p. 109-125.
- CHARLIER Jean-Émile, CROCHÉ Sarah, 2003, « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducation et sociétés*, n° 12 (2), p. 13-34.
- CROCHÉ Sarah, 2009, « Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles. Le cas du processus de Bologne », *Éducation et sociétés*, n° 24 (2), p. 11-27.
- CUSSÓ Roser, 2008, « Quand la Commission européenne promeut la "société de la connaissance" », *Mots. Les langages du politique*, n° 88, p. 39-52.
- GARCIA Sandrine, 2007, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 166-167 (1-2), p. 80-93.
- 2009, « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, n° 33 (1), p. 154-172.
- KALPAZIDOU-SCHMIDT Evanthia, 2009, « Les systèmes nordiques d'enseignement supérieur dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche », *Éducation et sociétés*, n° 24 (2), p. 45-62.
5. Nous signalons l'ouvrage de François Rastier, *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, Paris, PUF (Souffrance et théorie), 2013, dont les auteurs n'ont malheureusement pu tirer profit en raison de sa récente parution. Si cet ouvrage dépasse les enjeux du présent dossier, par les perspectives qu'il ouvre sur un projet d'éducation fondé sur la diversité des cultures et une éthique du pluralisme, il éclaire fortement, par son analyse critique de l'idéologie managériale, plusieurs des thèmes abordés dans ce numéro.

- KRIEG-PLANQUE Alice, 2009, *La notion de « formule » en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.
- KRIEG-PLANQUE Alice, OGER Claire, 2010, « Discours institutionnels. Perspectives pour les sciences de la communication », *Mots. Les langages du politique*, n° 94, p. 91-96.
- LASCOUMES Pierre, LE GALÈS Patrick éd., 2004, *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de sciences politiques.
- MILOT Pierre, 2003, « La reconfiguration des universités selon l'OCDE. Économie du savoir et politique de l'innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148 (3), p. 68-73.
- MUSSELIN Christine, 2009, « Les réformes des universités en Europe. Des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, n° 33 (1), p. 69-91.
- RAVINET Pauline, 2009, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé? La formulation de la vision de l'Espace européen d'enseignement supérieur en 1998 », *Éducation et sociétés*, n° 24 (2), p. 29-44.
- 2011, « La coordination européenne "à la bolognaise". Réflexions sur l'instrumentation de l'espace européen d'enseignement supérieur », *Revue française de science politique*, n° 61 (1), p. 23-49.
- SAARINEN Taina, 2009, « Brève histoire de la qualité dans la politique européenne de l'enseignement supérieur. Analyse des discours sur la qualité et de leurs conséquences sur les changements de politique », *Éducation et sociétés*, n° 24 (2), p. 79-92.